



13624

Mentorinnen und
Mentoren in der
Lehrkräfteausbildung
qualifizieren

Der Beitrag wird - nach einer Darstellung der aktuellen Situation der Mentor:innenqualifizierung am Beispiel Sachsen - zentrale Kompetenzen von Mentor:innen aufzeigen, die einer entsprechenden Professionalisierung dienen sollen. Im Spiegel von Kriterien erfolgreicher Lehrkräftefortbildungen nach Lipowski & Rzejak (2019) werden Mindeststandards und Grundzüge eines Qualifizierungskonzeptes für Mentor:innen abgeleitet.

Schlagworte: Lehrerbildung; Mentoring; Praxissemester; Professionalisierung; Kompetenzentwicklung
Zitiervorschlag: Krefß, Volker (2022). *Skizze einer wirksamen Qualifizierung von Mentor:innen*. SEMINAR, 28(4), 39-51. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/SEM2204W004>



E-Journal Einzelbeitrag
von: Volker Krefß

Skizze einer wirksamen Qualifizierung von Mentor:innen

aus: Mentorinnen und Mentoren in der Lehrkräfteausbildung
qualifizieren (SEM2204W)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 39 - 51

DOI: 10.3278/SEM2204W004

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative
Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Skizze einer wirksamen Qualifizierung von Mentor:innen

VOLKER KRESS

Einleitung

„Mentoren sind Lehrkräfte, die zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in der schulischen Praxis begleiten und damit einen wichtigen Beitrag in der Lehrerausbildung leisten.“ (Landesamt für Schule und Bildung 2022) Mit dieser Aussage wird das Programm zur Fortbildung für Mentor:innen in Sachsen beworben. Das Statement unterstreicht zunächst die Bedeutung eines Mentorats im Rahmen der Lehrer:innenaus- und -weiterbildung. Einfluss haben bzw. können Mentor:innen auf die Mentees insbesondere im Vorbereitungsdienst nehmen, wenn sie – wie in Sachsen – anfangs wöchentlich vier von fünf Wochentagen ihre Expertise zur Verfügung stellen, indem sie u. a. ihren eigenen Unterricht, ihre eigenen Lern-Lehr-Arrangements als ein Beispiel bereitstellen; sich die Zeit nehmen, darüber mit Studierenden bzw. Referendar:innen ins Gespräch zu kommen; gemeinsam die ersten und weitere Schritte des Mentee mit einer Klasse planen, beobachten, nachbesprechen; indem sie lernwirksames Feedback geben; indem sie motivieren, unterstützen und bei Misserfolgen trösten, wieder aufbauen. Gleichzeitig setzen sie die Vorgaben der Universitäten zu den schulpraktischen Anteilen des Lehramtsstudiums sowie der Studienseminare zum Vorbereitungsdienst um. Sie leisten den größten und unverzichtbarsten Teil der Lehrer:innenausbildung am Ausbildungs-ort Schulpraxis. Mit Blick auf die große Verantwortung, die an ein Mentorat gekoppelt ist, besteht das Ziel einer Mentor:innenqualifikation in der Entwicklung einer dafür spezifischen Professionalität. Zwar schließt diese Professionalität ähnliche berufliche Kompetenzen wie die des Lehrer:innenhandelns ein, jedoch erfordert es Erweiterungen und besondere Schwerpunktsetzungen. Das angedeutete Tätigkeits- bzw. Anforderungsspektrum wird in seinem Anspruch somit nicht ansatzweise durch das Verb *begleiten* – i. S. von *mit jemandem gehen*, *Schutz geben* oder *führen*, abgebildet. Darüber hinaus darf das *Mentor:in sein* nicht zur weiteren Belastung oder *Aufgabe nebenher* im Schulalltag degradiert sein, sondern als sorgfältig zu übertragende und zu übernehmende Herzensangelegenheit wertgeschätzt werden. Es besteht der Anspruch, die Auswahl, die Qualifizierung und stetige Fortbildung von Mentor:innen an den tatsächlichen Anforderungen eines Mentorates, an den Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen und den generellen Transformationsprozessen der Institution Schule zu orientieren. Der folgende Beitrag wird – nach einer Darstellung der aktuellen Situation der Mentor:innenqualifizierung am Beispiel Sachsen – zentrale Kompetenzen von Mentor:innen aufzeigen, denen eine entsprechende Professionalisierung dienen soll. Im Spiegel von Kriterien erfolgreicher Lehrkräftefort-

bildungen nach Lipowski & Rzejak (2019) werden Mindeststandards und Grundzüge eines Qualifizierungskonzeptes für Mentor:innen abgeleitet.

Aktuelle Situation der Qualifizierung von Mentor:innen am Beispiel Sachsen

Verbindliche, die Aufgaben sowie Einsatz- und Professionalisierungsvoraussetzungen umreißende gesetzliche Regelungen für ein Mentorat im Rahmen der Lehrer:innen- aus- und -weiterbildung sind in Sachsen nicht existent und nicht erwartbar. Die einzige Regelung besteht in der Mentor:innenauswahl, die allein der Schulleitung obliegt – völlig unabhängig von der zertifizierten Qualifikation der ausgewählten Person. Diese vernachlässigende Situation erstaunt im Vergleich zu einer dem Mentorat ähnlichen Tätigkeit als Praxisanleiter:in im Bereich der Pflege oder Sozialpädagogik. Hier gibt es entsprechende gesetzliche Grundlagen und curricular basierte Ausbildungskonzepte. Exemplarisch dafür sei die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV 2018/2020) angeführt, in der unter § 4 (3) geregelt ist, dass die „Befähigung zur Praxisanleiterin oder zum Praxisanleiter ... durch eine berufspädagogische Zusatzqualifikation im Umfang von mindestens 300 Stunden und kontinuierliche, insbesondere berufspädagogische Fortbildung im Umfang von mindestens 24 Stunden jährlich gegenüber der zuständigen Behörde nachzuweisen“ ist. Anstelle einer solchen Qualifizierungs- und Zertifizierungsregelung gibt es eine lose Reihe von Angeboten für Lehrkräfte, die als Mentor:in tätig sind bzw. waren oder Interesse an der Mentor:inntätigkeit haben. Ein zugrundeliegendes, transparentes und auf die tatsächlichen Bedarfe von *zukünftigen* Mentor:innen abgestimmtes Konzept liegt nicht vor. Diese Angebote werden – voneinander unabhängig – teils durch die universitäre Phase der Lehrer:innenausbildung, teils von Seiten der Bildungsverwaltung des Landes, der auch die zweite Phase zugeordnet ist, verantwortet. Zudem ist das Absolvieren der – in Anzahl und Inhalt variierenden – obligatorischen Bausteine keine Garantie oder Voraussetzung für den Einsatz als Mentor:in. Nach wie vor ist es gängige Praxis, eher auf der Basis verfügbarer Stundendeputate an der Schule zur Mentorin oder zum Mentor zu werden – eine Qualifizierung für diese Tätigkeit ist eher sekundär. Mit der Bestimmung zur Mentorin bzw. zum Mentor einer Referendarin oder eines Referendars ist die Teilnahme an einer eintägigen Dienstberatung an der jeweiligen Lehrerausbildungsstätte verbunden. Auch für diese Beratungen sind keine verbindlichen Vorgaben zu Zielen oder Inhalten existent. All das erweckt den Eindruck von Beliebigkeit. Ungeachtet dessen leistet die Mehrzahl aller Mentor:innen eine gute Arbeit, die jedoch mit einer Anrechnungsstunde während des Vorbereitungsdienstes nicht annähernd gerecht honoriert wird. Im Vergleich dazu genießen die Haupt- und Fachausbildungsleiter:innen, die die Referendar:innen an nur einem Tag in der Woche betreuen, sehr großzügig bemessene Privilegien. Dieser Zustand wird verschärft durch den zunehmenden Lehrer:innenmangel an den Schulen und die wachsende Zahl an Seiteneinsteiger:innen, die deutlich höhere Unterstützungsbedarfe als grund-

ständige Lehramtsabsolvent:innen benötigen und damit andere Anforderungen an die fachlichen, pädagogischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Mentor:innen stellen.

Zentrale Kompetenzen von Mentor:innen für Studierende und Lehrer:innen im Vorbereitungsdienst

Konzepte beinhalten neben inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Überlegungen vor allem eines: Ziele. Je klarer diese formuliert sind, umso besser lassen sich die anderen Aspekte bestimmen. Ziele umreißen den Output einer Maßnahme – d. h. die Kompetenzen, über die Mentor:innen nach der Qualifizierung verfügen sollten. Dieses Qualifikationsprofil fehlt aktuell und soll zunächst herausgearbeitet werden. Ansatzpunkt dafür kann das Anforderungsprofil einer Lehrperson sein, denn wie bereits erwähnt, gibt es zwischen ihrer Professionalität und dem Anforderungsprofil von Mentor:innen Schnittmengen. Kernelemente beider Aufgabenbereiche sind in den Standards für Lehrerbildung (KMK 2004) abgebildet, wie z. B. das Planen von *möglichst* nachhaltigen Lernprozessen, das Bereitstellen/Organisieren dafür günstiger Rahmenbedingungen/Lernumgebungen sowie das Erkennen von Lernfortschritten und -hindernissen, die durch konstruktives Feedback initiiert, bestätigt bzw. durch entsprechende Hilfen überwunden werden. Trotzdem erlaubt es nicht, dass Lehrer:innen für die Übernahme eines Mentorats qualifiziert seien. Ein:e Lehrer:in gestaltet den Unterricht mit zumeist minderjährigen und schulpflichtigen Schüler:innen, während Mentor:innen erwachsene Personen auf der Basis von mehr oder weniger klar umrissenen Vorgaben durch die einzelnen Institutionen der Lehrer:innenbildung in den jeweiligen Bundesländern ausbilden. Ein deutliches Zeichen dafür, dass die mentorale Betreuung nicht zum originären Portfolio einer Lehrperson gehört und deshalb einer zusätzlichen Qualifizierung bedarf, ist, dass Termini wie *Mentor:in* oder *Mentorat* in den KMK-Standards nicht erscheinen. Folgerichtig ist daher, jene für das Tätigkeitsprofil von Mentor:innen in der Lehrer:innenbildung erforderlichen Kompetenzen, für die es momentan keine Standards gibt, zu bestimmen. Ein Ansatz für die Erstellung eines Kompetenzprofils für Mentor:innen sind die Mentoringfunktionen und -prozesse von Haas (2021), die auf Basis einer empirischen Studie zu *subjektiven Wahrnehmungen der Gelingensprozesse aus Sicht von Mentor:innen sowie Studierenden* elaboriert wurden. Diesen Gelingensprozessen können Kompetenzen, vornehmlich formuliert als beobachtbare Handlungen, zugeordnet werden. Die nachfolgend aufgelisteten Kompetenzen sind eine Synopse verschiedener Ansätze zur Beschreibung typischer Aufgaben/Kompetenzen von Mentor:innen (Böhmann 2009; Haas 2021; Kress & Sossalla 2009).

Tabelle 1: Gelingensbedingungen schulpraktischer Mentoringprozesse und Kompetenzen von Mentor:innen (in Anlehnung an Haas 2021)

Gelingensbedingungen der schulpraktischen Mentoringprozesse	Kompetenzen von Mentor:innen Mentor:innen ...
Professionsspezifische Zusammenarbeit und Integration	<ul style="list-style-type: none"> operationalisieren die KMK-Standards für Lehrerbildung für die Bedarfe des Mentee, setzen die rechtlichen und curricularen Vorgaben, den jeweiligen Ausbildungsmodus und die theoriegeleiteten Ausbildungskonzepte der Lehrer:innenbildung am Lernort Schulpraxis um, kooperieren regelmäßig mit Vertreter:innen der Institutionen der Lehrer:innenbildung.
Verständnis für den Identifikationsprozess hin zum Lehrberuf	<ul style="list-style-type: none"> führen die Mentee so in die Schule und Klasse/n ein, dass die Erfüllung der Aufgaben des Praxisabschnitts ermöglicht wird.
Gegenstandsbezogener Austausch	<ul style="list-style-type: none"> entwickeln gemeinsam mit den Mentee einen individuellen, stärkenorientierten und am konkreten Entwicklungsstand ausgerichteten Ausbildungsplan, beobachten zielgerichtet und dokumentieren den Unterricht des Mentee, führen strukturiert das Erstgespräch, Zwischengespräch(e) und ein Abschlussgespräch, führen regelmäßig und strukturiert Nachbesprechungen des Unterrichts durch und sorgen für die notwendigen Rahmenbedingungen, geben lernförderliches Feedback auf der Basis eines transparenten Referenzrahmens, nutzen geeignete Instrumente (wie Checklisten etc.) zur Unterstützung der Selbst-/Fremdeinschätzung der Mentee, setzen auf Wunsch der Mentee gezielt konkrete hilfreiche Methoden der Kompetenzentwicklung (Videografie u. ä.) ein, beraten die Mentee auf deren Wunsch hin, beschreiben, bewerten und beurteilen die Leistungen der Mentee auf Anforderung.
Mentoring-Mission und Mentoring-Identität	<ul style="list-style-type: none"> reflektieren regelmäßig ihren eigenen Unterricht auf der Basis aktueller bildungswissenschaftlich-didaktischer evidenzbasierter Erkenntnisse über lernwirksamen Unterricht, zeigen in ihrem Mentor:innenhandeln einen autonomiefördernden Motivationsstil, klären ihr Rollenverständnis, bauen ein konstruktivistisch-orientiertes Mentoring auf, übernehmen Verantwortung bei Problemen.
Selbstkonzept Mentor:in	<ul style="list-style-type: none"> bearbeiten auftretende Konflikte mit Hilfe eines dafür geeigneten Verfahrens, identifizieren sich mit den Aufgaben als Mentor:in,
Psychosoziale Momente und psychosozialer Austausch	<ul style="list-style-type: none"> gestalten die Beziehungskultur zwischen sich und dem Mentee (sowie weiteren Beteiligten) empathisch und wertschätzend, klären den eigenen Verantwortungsrahmen im Mentoringprozess, beachten die eigene Psychohygiene.

Zwei Kompetenzen, sowohl der autonomiefördernde Motivationsstil als auch das Rollenverständnis im Sinne konstruktivistisch-orientierten Mentorings, werden nachfolgend ausführlicher betrachtet. Einerseits beinhalten beide Handlungsmuster nicht nur konkrete, folgerichtig damit verbundene typische Verhaltensweisen, sondern auch dem Handeln zugrundeliegende Einstellungen, die meist sehr stabil sind und deshalb im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Andererseits sind beide Kompetenzen bisher am besten erforscht.

Autonomiefördernder Motivationsstil

Als „wesentliche Determinante für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen“ (Frühwirth 2020, 241 in Bezug auf Deci & Ryan 1993) gilt ein autonomiefördernder Motivationsstil. In den Untersuchungen von Frühwirth zu Schulpraktika im Kontext der Lehrer:innenausbildung österreichischer Hochschulen zeigte lediglich ca. ein Viertel (24%) der Mentor:innen einen vorwiegend autonomiefördernden, 19% einen vorwiegend kontrollierenden und 57% einen inkonsistenten Motivationsstil (Frühwirth 2020, 205). Aufgrund der nachgewiesenen positiven Auswirkungen autonomiefördernden Verhaltens auf die intrinsische Motivation der angehenden Lehrpersonen sollte in der Konzeption einer Mentor:innenqualifizierung diesem Kompetenzbereich ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden.

Folgende Indikatoren gelten laut Frühwirth (2020, 191 f.) als Referenzwerte des Motivationsstils von Mentor:innen: Lob als informatives Feedback; Kritik mit rationaler Begründung; Reflexion der Selbsteinschätzung des Mentee; Wahlmöglichkeiten für die Planung zukünftiger Unterrichtsarbeit; Angebot von Informationen; Angebot für Hinweise zur Entwicklung der Professionalität; Fragen stellen, die zum Nachdenken anregen; Angebot von Handlungsalternativen; Absenz kontrollierender Sprachformen; Berücksichtigung der Emotionen des Mentee; Ermutigung; variable Zeitvorgaben; aufmerksames Zuhören.

Frühwirts Befunde zeigen, dass Mentor:innen in ihrer Selbstwahrnehmung eine hohe Autonomieunterstützung leisten, sich die Indikatoren allerdings bei den Planungs- und Reflexionsgesprächen mit den Mentee nicht beobachten lassen (2020, 235). Das erstaunt angesichts der Tatsache, dass die Mentor:innen an entsprechenden Ausbildungslehrgängen der PH Wien teilgenommen hatten. Begründbar ist dieses Phänomen mit dem oft konstatierten ungenügenden Transfer vom Wissen zum Handeln (exemplarisch Radtke 1996, Wahl 2013). Erneut unterstreichen die Studienergebnisse, wie wichtig regelmäßige Reflexion und Weiterentwicklung autonomiefördernder Handlungsmuster sind. Mit einmaligen Fortbildungsveranstaltungen werden die erwünschten Handlungsstile offensichtlich nicht erreicht. Somit erzwingen die Forschungsergebnisse eine Veränderung bisheriger Fortbildungsformate, die offensichtlich wenig nachhaltig sind.

Konstruktivistisch-orientiertes Mentoring

Beckmann & Ehmke (2021, 36) konnten unter Bezugnahme auf die Studie von Richter et al. (2013) „zwei grundsätzliche Herangehensweisen, die mit der eigenen Rolle als Mentor:in zusammenhängen“ identifizieren: ein eher *konstruktivistisch-orientiertes Mentoring* und demgegenüber ein eher *transmissions-orientiertes Mentoring*. Während ersteres zwar das grundsätzlich asymmetrische Verhältnis zwischen Mentor:in und Mentee anerkennt, aber – der konstruktivistischen Lerntheorie folgend – unterstellt, dass die Mentee „ihr Wissen durch Vernetzung mit vorhandenem Wissen selbst konstruieren“, ist transmissions-orientiertes Mentoring dadurch gekennzeichnet, dass Mentor:innen (in einem asymmetrischen Verhältnis) ihr Wissen an die Mentee weitergeben und deren Lernprozesse relativ kleinschrittig anleiten müssen. Es könne deshalb davon ausgegangen werden, dass Lernprozesse von Noviz:innen durch ein konstruktivistisch-orientiertes Mentoring besser unterstützt werden (Beckmann & Ehmke 2021, 36), weshalb es sinnvoll erscheint, in einer Mentor:innenqualifizierung entsprechende Verhaltensweisen als Indikatoren für eine solche Herangehensweise herauszuarbeiten und konkrete Interaktionen diesbezüglich zu analysieren sowie zu reflektieren. Um ein konstruktivistisch-orientiertes Mentoring, einen autonomiefördernden Motivationsstil sowie die weiteren Kompetenzen von Mentor:innen in Qualifizierungen wirksam im Sinne von *nachhaltig* auszubilden, sind Kriterien erfolgreicher Lehrkräftefortbildungen als Mindeststandards anzulegen, die es nun zu thematisieren gilt.

Kriterien erfolgreicher Lehrkräftefortbildungen als Mindeststandards für die Qualifizierung von Mentor:innen

Lipowski & Rzejak (2019) erarbeiteten – auf Basis von Metaanalysen und Studienreviews zu Effekten von Lehrerfortbildungen – Merkmale wirksamer Fortbildung, aus denen die folgenden sieben Mindeststandards für Mentor:innenqualifizierungen abgeleitet werden. Sie sollen als zentrale Orientierungswerte für die didaktische Gestaltung der konkreten Qualifizierungsarrangements dienen.

1. Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung, insbesondere zur Selbsteinschätzung

Die Gestaltung der Qualifizierung orientiert sich an den Befunden der Unterrichtsforschung, insbesondere zu den Tiefenstrukturen von Lehr-Lernprozessen, um nachhaltiges Lernen und eine hohe Motivation zu ermöglichen. Gut erforscht und in der methodischen Gestaltung der Qualifizierung entsprechend umzusetzen, sind dabei unter anderem die nachfolgenden Kriterien: inhaltliche Klarheit, kognitive Strukturierung, kognitive Aktivierung, konstruktives Feedback, intelligentes Üben sowie konstruktive Lernunterstützung (Lipowski & Rzejak 2019, 24). Diesen Erkenntnissen folgend ist es sinnvoll, weitere – in der Hattie-Studie als hoch lernwirksam identifizierte Kriterien – in der Mentor:innenqualifizierung anzuwenden. So erzielte z. B. die *Selbsteinschätzung*

des eigenen Leistungsniveaus eine Effektstärke von 1,44 (Hattie 2014). Selbsteinschätzungsbögen – sofern sie in Form einer Checkliste Kompetenzen in konkrete Verhaltensweisen ausdifferenzieren und auf diese Weise einer Beobachtung zugänglich machen – sind ein erprobtes Instrument dafür (Kober & Kress 2021, 67). In Abbildung 1 und 2 ist ein Beispiel dargestellt, das auf dem Kompetenzprofil von Mentor:innen fundiert. Die Checklisten bilden sowohl die Anforderungen und Aufgaben von Mentor:innen als auch die einzelnen Ziele mehrerer Qualifizierungsbausteine ab. Damit gibt eine Checkliste für die Teilnehmenden Auskunft über Ziele, Inhalte und Schwerpunkte eines Bausteines. Mit ihr kann im Rahmen der Qualifizierung in zweifacher Hinsicht gearbeitet werden: Erstens erlaubt der Selbsteinschätzungsbogen eine selbstbestimmte und die tatsächlichen Bedarfe der Mentor:innen befriedigende Auswahl und Teilnahme an bestimmten Bausteinen innerhalb eines Fortbildungsprogramms, das mehrere Veranstaltungen zu verschiedenen Zeiten und mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen umfasst. Die vierstufige Einschätzungsskala lässt eine Abstufung zu, die auch Orientierung für eine differenzierte Konzipierung einzelner Qualifizierungsbausteine sein kann. Zweitens hat sich der Didaktische Doppeldecker als Lernsetting bewährt (Wahl 2013), weshalb mit der Nutzung eines solchen Instruments in der Qualifizierung angestrebt wird, dass Mentor:innen in ihrem Alltag ebenfalls Selbsteinschätzungsbögen/Checklisten nutzen, um den unterschiedlichen Bedarfen, die sich aus differenzierten Lernausgangslagen von Studierenden, Lehramtsanwär-

Checkliste zur Selbsteinschätzung der Mentor:innenkompetenzen

Ich...	Das ist für mich völlig Neuland.	Davon habe ich schon gehört.	So handle ich schon manchmal.	So handle ich regelmäßig und reflektiert.
... operationalisiere Kompetenzen aus den Standards für Lehrerbildung so, dass sie im Unterricht als konkretes Verhalten beobachtbar sind.				
... setze die rechtlichen und curricularen Vorgaben der Lehrer:innenbildung in der ersten bzw. zweiten Phase sowie den Ausbildungsmodus um.				
... richte mich nach den theoriegeleiteten Ausbildungskonzepten der ersten und zweiten Phase.				
... tausche mich regelmäßig mit Vertreter:innen der Ausbildungsinstitutionen aus.				
... informiere die Mentee in einem Aufnahmegespräch über alle relevanten Sachverhalte zu Schule und Klasse(n): Schulleitung, Kollegium, Konferenzen, Lehrpläne, Stoffverteilungspläne etc. und führe sie so ein, dass ein Erfüllen der Ziele des Praxisabschnitts ermöglicht wird.				
... entwickle gemeinsam mit den Mentee einen individuellen, stärkenorientierten und am konkreten Entwicklungsstand orientierten Ausbildungsplan.				
... führe strukturiert das Erstgespräch, Zwischengespräch(e) und ein Abschlussgespräch.				
... beobachte auf der Basis vorher verabredeter Schwerpunkte zielgerichtet den Unterricht des Mentee und dokumentiere die Ergebnisse.				
... führe regelmäßig und strukturiert Nachbesprechungen des Unterrichts durch und Sorge für die notwendigen förderlichen Rahmenbedingungen.				
... gebe lernförderliches Feedback auf der Basis eines transparenten Referenzrahmens.				
... nutze geeignete Instrumente (wie Checklisten etc.) zur Unterstützung der Selbst-/ Fremdeinschätzung der Mentee.				
... setze auf Wunsch der Mentee gezielt konkrete unterstützende Methoden der Kompetenzentwicklung (Videografie u. ä.) ein.				
... berate die Mentee auf deren Wunsch hin.				
... beschreibe, bewerte und beurteile die Leistungen der Mentee auf Anforderung.				
... reflektiere regelmäßig meinen eigenen Unterricht auf der Basis aktueller bildungswissenschaftlich-didaktischer evidenzbasierter Erkenntnisse über lernwirksamen Unterricht.				
... bearbeite auftretende Konflikte mit Hilfe eines dafür geeigneten Verfahrens.				
... identifiziere mich mit den Aufgaben als Mentor:in.				
... übernehme Verantwortung bei Problemen im Rahmen der Ausbildung.				
... kläre den eigenen Verantwortungsrahmen im Rahmen der Mentoringprozesse.				

Abbildung 1: Checkliste zur Selbsteinschätzung der Mentor:innenkompetenzen Seite 1

ter:innen bzw. Seiteneinsteiger:innen mit ihren individuellen Bildungsbiografien ergeben, gerecht zu werden. Abbildung 3 zeigt ein Beispiel dafür und wird nachfolgend besprochen.

Ich...	Das ist für mich völliges Neuland.	Davon habe ich schon gehört.	So handle ich schon manchmal.	So handle ich regelmäßig und reflektiert.
... <i>gestalte</i> die Beziehungskultur zwischen mir und dem Mentee (sowie weiteren Beteiligten) empathisch und wertschätzend.				
... <i>beachte</i> die eigene Psychohygiene, indem ich bei Bedarf systeminterne und/oder externe Unterstützungs-/Entlastungsangebote wahrnehme.				
... <i>kläre</i> fortlaufend – an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert – mein Rollenverständnis als Mentor:in.				
... <i>gestalte</i> das Mentoring konstruktivistisch-orientiert, indem <ul style="list-style-type: none"> - ich davon ausgehe, dass die Mentee durch eigene Erfahrungen lernen, - die Gesprächsanteile zwischen mir und Mentee ausgeglichen sind, - ich in Gesprächen Fragen stelle, anstatt Themen einzubringen, - ich die Mentee ermuntere, über Zusammenhänge nachzudenken/sich durch Reflexion die eigenen subjektiven Theorien bewusst zu machen und - die Planungen der Mentee die Grundlage für eine gemeinsame Weiterentwicklung sind. 				
... <i>zeige</i> in meinem Mentor:innenhandeln einen autonomiefördernden Motivationsstil, indem ich <ul style="list-style-type: none"> - Lob als informatives Feedback gestalte, - rational begründet kritisiere, - die Selbsteinschätzung der Mentee einfordere, - Wahlmöglichkeiten für die Unterrichtsplanung unterbreite, - Informationen anbiete, - Hinweise zur Entwicklung der Professionalität anbiete, - Fragen stelle, die zum Nachdenken anregen sollen, - Handlungsalternativen anbiete, - kontrollierende Sprachformen vermeide, - die Emotionen des Mentee berücksichtige, - variable Zeitvorgaben mache, - ermutige und - aufmerksam zuhöre. 				

Abbildung 2: Checkliste zur Selbsteinschätzung der Mentor:innenkompetenzen Seite 2

2. Integrierte Praxisphasen

Die Qualifizierung integriert neben Input und Erarbeitungsphasen auch Phasen, in denen die Mentor:innen neue Aspekte im praktischen Handeln in Form von Praxisaufgaben mit den Mentee erproben und anwenden können. Die Erfüllung dieser *Praxisaufgaben* wird dann in einer nachfolgenden Veranstaltung reflektiert und ausgewertet. Ein solches Setting ermöglicht das Erleben eigener Wirksamkeit auf Seiten der Mentor:innen und stärkt – ganz im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan – die intrinsische Motivation zur Teilnahme an der Qualifizierung. So wird langfristig die Bereitschaft erhöht, Inhalte der Qualifizierung tatsächlich im Alltag umzusetzen (Lipowski & Rzejak 2019, 20. 26). *Praxisbezug* ist auch aus der Erfahrung des Autors eine der wichtigsten Erwartungen, die Teilnehmende an Fortbildungsveranstaltungen richten. Dabei geht es aber eher um den Wunsch, Erfahrungen und konkrete Bedingungen der Fortzubildenden in deren Arbeitsalltag im Kurs zu berücksichtigen. *Integrierte Praxisphasen* – durch *Praxisaufgaben* verbindlich abgestützt – gehen noch einen Schritt weiter: sie zielen auf tatsächliche Veränderungen von Alltagsroutinen ab und sollen helfen, die bereits oben beschriebene Lücke zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Angewendet und geübt werden könnten in solchen Praxisphasen alle konkreten *Mentor:innentechniken*, die professionelles Handeln ausmachen und in den

Abbildungen 1 und 2 beschrieben sind, wie beispielsweise das Führen von Erstgesprächen oder strukturierter Nachbesprechungen und das Geben von lernförderlichem Feedback auf der Basis eines transparenten Referenzrahmens. Auch Materialien, wie die in Abbildung 3 gezeigte Checkliste, wären in *integrierten Praxisphasen* zu erproben und deren Möglichkeiten bzw. Grenzen zu reflektieren.

3. Einbezug wissenschaftlicher Expertise

In die Qualifizierung ist wissenschaftliche Expertise einzubeziehen, z. B. in Form von evidenzbasierten Materialien für die praktisch-konkrete Arbeit der Mentor:innen, die den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden (Lipowski & Rzejak 2019, 25 f.).

Checkliste Unterrichtsplanung

Indikator	Unterstützungsbedarf				
	kein	Selbststudium	Kommiliton:in	Uni/LAS*	Mentor:in
Ich kann...					
... das Thema/den Inhalt der Stunde in einen übergeordneten fachlichen Kontext einordnen.					
... den Inhalt adressatenorientiert und fachlich korrekt erklären.					
... aus dem Lehrplanziel konkrete, mess- und erreichbare Lernziele ableiten.					
... die notwendigen Informationen zur Lernausgangslage der Lernenden auf geeignete Weise diagnostizieren.					
... den Unterrichtsinhalt/die -inhalte adressatengerecht didaktisch reduzieren.					
... den Unterricht phasieren.					
... abschätzen, wie viel Zeit die von mir geplanten Phasen/Methoden/ Aktivitäten des Unterrichts beanspruchen.					
... die Übergänge zwischen den Phasen so gestalten, dass sie für die Lernenden nachvollziehbar/logisch sind und den Unterrichtsfluss nicht stören.					
... einen lebens-/praxisnahen Unterrichtseinstieg zum Thema inszenieren.					
... den Unterricht so planen, dass die Lernenden breit aktiviert werden.					
... kooperative Phasen lernförderlich planen.					
... Medien didaktisch sinnvoll auswählen, gestalten und deren Einsatz planen.					
... Aufgabenstellungen verständlich und kognitiv aktivierend formulieren.					
... auf der Basis der diagnostizierten Lernausgangslage mindestens eine Differenzierung planen.					
... eine Möglichkeit planen, die erreichten Lernergebnisse im Unterricht zu überprüfen.					

Abbildung 3: Checkliste zur Unterrichtsplanung

Es existieren bereits zahlreiche solcher Instrumente bzw. Materialien – zum Beispiel die erwähnte Checkliste zur Unterrichtsplanung, die der Autor entwickelt hat und die in Fortbildungen auf eine durchweg positive Resonanz stieß, deren Evidenz aber bisher nicht nachgewiesen werden konnte. Das dürfte auch auf Leitfäden zur Unterrichtsnachbesprechung oder auf konkrete Beobachtungs-/Dokumentationsinstrumente zutreffen. Auf diese Weise könnte die Forschung von der unmittelbaren Beteiligung an der Qualifizierung ebenfalls profitieren.

4. Expertise der Fortbildner:innen im Bereich der Lehrer:innenbildung

Als zentral gelten bei der Auswahl der Fortbildner:innen deren wissenschaftliche Expertise, das didaktische, bildungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische

Wissen sowie die Kompetenz, Konzepte und Ergebnisse der Forschung an konkreten Beispielen und Fällen verdeutlichen zu können. Weiterhin sind die Fähigkeiten, Inhalte klar und verständlich zu präsentieren, Erfahrungen mit dem Fortbildungsinhalt, Systemwissen über die Schule (und die jeweiligen Schularten), ein breites Spektrum an Möglichkeiten, die teilnehmenden Mentor:innen für die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu motivieren sowie ganz allgemein deren Enthusiasmus und Überzeugungskraft erforderlich (Lipowski & Rzejak 2019, 41). Es ist unabdingbar, dass die Fortbildner:innen selbst – in Anlehnung z. B. an die in Sachsen erfolgreich ausgebildeten Trainer:innen für Unterrichtsentwicklung – zunächst für diese Aufgabe qualifiziert werden. Diese arbeiten dann regional mit den Mentor:innen zusammen und begleiten sie an den Schulen, kooperieren mit den Lehrerbildungsstätten und Universitäten. Dafür ist es nötig, dass Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration ihre Zusammenarbeit verstärken (Lipowski & Rzejak 2019, 42/44).

5. Training konkreter Mentor:innen-Handlungen

In der Qualifizierung sollte – in Analogie zum *Micro-Teaching* (Hattie 2014) – mit der Weiterentwicklung eng umgrenzter, konkreter Mentor:innen-Handlungen bzw. – Techniken begonnen werden. Die Teilnehmer:innen erproben und trainieren sie. Dabei beobachten sich die Mentor:innen selbst, gleichen die Ergebnisse mit Fremdbeobachtungen ab und erhalten auf der Basis transparenter Kriterien – oder besser noch – konkreter Indikatoren für diese Kriterien, ein konstruktives Feedback (Lipowski & Rzejak 2019, 27). Strukturierte Unterrichtsnachbesprechungen gehören zweifellos zu den primären Arbeitsinstrumenten innerhalb der praktischen Lehrer:innenausbildung und bedürfen deshalb einer Professionalisierung in Form kontinuierlicher Fortbildung. Lehramtsanwärter:innen berichten immer wieder, wie wichtig es ihnen ist, dass Unterricht

- einer verlässlichen Struktur folgend nachbesprochen wird,
- Positives zuerst hervorgehoben wird,
- Gesprächsanteile gleichberechtigt verteilt sind und
- Schwerpunkte gesetzt werden (Kress & Sossalla 2009, 33). Was so simpel und einleuchtend erscheint, kann jedoch im praktischen Handeln oft nicht wie gewünscht umgesetzt werden, zumal Selbst- und Fremdwahrnehmung selten – wie auch beim Motivationsstil – übereinstimmen. Hier bietet sich *Micro-Teaching* in Form von Rollenspielen und Simulationen auf der Basis angenommener Unterrichtssituationen innerhalb der Qualifizierung an.

6. Kooperation der Teilnehmenden

Ein Element der Qualifizierung ist eine Kooperation von mindestens zwei Mentor:innen. Diese Kolleg:innen bilden im besten Fall ein festes Tandem, das sich im Alltag – auch bei den unter 1. beschriebenen *Praxisaufgaben* – gegenseitig unterstützt und im Kontext der Mentor:innentätigkeit fokussiert zusammenarbeitet (Lipowski & Rzejak 2019, 28).

7. Evaluation der Wirksamkeit

Qualifizierungen für Mentor:innen sind hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren. Als Grundlage dafür empfiehlt sich das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1979) zur Messung von Fortbildungserfolg. Danach sollte der Zusammenhang auf und *zwischen allen vier Ebenen* überprüft werden. Erst die dritte Ebene betrifft konkrete Veränderungen des Handelns von Mentor:innen im Arbeitsalltag, während auf Ebene Vier gemessen wird, ob die Qualifizierung der Mentor:innen sich auf Seiten der Mentee auswirken: durch verändertes Verhalten, verbessertes Lernen im Praktikum/Vorbereitungsdienst, eine modifizierte Lernmotivation etc. (Bezug nehmend auf Lipowski & Rzejak 2019, 17 f). Üblich sind bisher in der Regel sofort an die Veranstaltung anschließende Evaluationen, die sich lediglich auf die ersten beiden Ebenen – die *Zufriedenheit* der Teilnehmenden mit der Qualifizierung und die *Weiterentwicklung* von Wissen, Überzeugungen, Motivationen oder Werten – beschränkt. Die Checkliste zur Selbsteinschätzung der Mentor:innenkompetenzen würde die Möglichkeit bieten, eine Evaluation auch auf die Ebene des konkreten Handelns auszudehnen. Da sie gleichzeitig eine Orientierung für wünschenswertes Verhalten/Handeln darstellt, eignet sie sich auch als Grundlage für eine Evaluation der Mentor:innentätigkeit durch die Mentee. Dies ist letztlich nötig, weil eine Selbsteinschätzung subjektiv ist und von Zeit zu Zeit eines kritischen Blicks *von außen* – z. B. durch die Mentee selbst oder die Fortbildner:innen – bedarf. Weiterhin bietet sich die Checkliste als Grundlage des kollegialen Austauschs unter Mentor:innen mit den unter 6. angesprochenen Tandempartner:innen an.

Herausforderungen bei der Umsetzung

Mit dem Kompetenzprofil und den beschriebenen Mindeststandards für eine wirksame Qualifizierung von Mentor:innen wurden wesentliche Eckpunkte eines möglichen Konzepts dargelegt, das mehr ist als die in Sachsen aktuell lose angebotenen Veranstaltungen, die untereinander oft wenig kohärent sind. Dieses Konstrukt muss sich allerdings – und das scheint die größte Herausforderung zu sein – gegen mindestens zwei große Widerstände durchsetzen: die Ressourcenfrage und die Stabilität jener Systeme, in deren Verantwortung die Umsetzung liegt. Deshalb wird der Erfolg maßgeblich davon abhängig sein, ob es gelingt, die unter 4. herausgestellte Notwendigkeit einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen auch tatsächlich mit Leben zu erfüllen. Hier könnte den Zentren für Lehrer:innenbildung zukünftig eine Schlüsselfunktion bei der Koordination der Mentor:innenqualifizierung zukommen. Die dort tätigen abgeordneten Lehrer:innen im Hochschuldienst verfügen einerseits über die notwendige Legitimation, Mentor:innen fortzubilden, weil sie neben einem abgeschlossenen Lehramtsstudium auch praktische Erfahrungen im Beruf haben, in der Regel die Schulpraktischen Studien verantworten und in diesen Settings eng mit Mentor:innen zusammenarbeiten. Die Mentor:innenqualifizierung gehört seit jeher zum Aufgabenprofil der an die sächsischen Zentren abgeordneten Lehrer:in-

nen. Über die entsprechende wissenschaftliche Expertise sollten Lehrer:innen im Hochschuldienst – bedingt durch die Zuordnung zu den jeweiligen Lehrstühlen, den Professuren der Bildungswissenschaften bzw. Didaktiken – auch verfügen. Weitere Verantwortungsträger:innen sind die Ausbilder:innen der zweiten Phase. Ihnen obliegt schon aufgrund des höheren schulpraktischen Anteils im Vorbereitungsdienst eine viel größere Verantwortung für die Qualifizierung jenes Personenkreises, von dem die gewünschte Professionalisierung angehender Lehrpersonen in diesem Ausbildungsabschnitt maßgeblich abhängt. Wie es zu den obligatorischen Aufgaben der Lehrer:innen im Hochschuldienst gehört, wäre auch eine Verankerung der Partizipation an der Mentor:innenqualifizierung in der Tätigkeitsbeschreibung und im Stundendeputat von Ausbilder:innen an den Studienseminaren/Ausbildungsstätten, die ebenso eng mit Mentor:innen zusammenarbeiten, förderlich. Auf diese Weise kann auf die Beteiligung externer Dozent:innen oder Trainer:innen, die keinen schulischen Hintergrund haben und damit auch nicht über die unter 4. beschriebenen Anforderungen verfügen, verzichtet werden. Über einen Mindestumfang der Qualifizierung soll hier keine Aussage gemacht werden, denn so lange es keine gesetzliche Grundlage (wie etwa für die Praxisanleiter:innen in der Pflege oder Sozialpädagogik) gibt, kann diese Offenheit als Chance genutzt werden: als Chance, eine an den tatsächlichen Bedarfen der Adressat:innen orientierte berufsbegleitende Qualifizierung zu gestalten. Es bleibt zu wünschen, dass Mentor:innen zukünftig die Wertschätzung im Rahmen der Lehrer:innenbildung in Sachsen (und ganz sicher auch in anderen Bundesländern) erfahren, die ihnen aufgrund ihrer Leistungen zusteht – auch und vor allem durch eine an hohen fachlichen Standards orientierte Qualifizierung. Wenn sie dann – ausgestattet mit diesen Kompetenzen und der entsprechenden Zertifizierung – tatsächlich als Mentor:innen eingesetzt würden, wäre das sicher ein Beitrag zur nachhaltigen Lehrkräftegewinnung an den Schulen.

Literatur

- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV 2018/2020).
- Böhmman, M. (2009). Von, mit und gegen die Mentoren lernen. In: PÄDAGOGIK Heft 9/2009. Beltz. S. 14–18
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2012). Mentoring in schulischen Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223–238.
- Frühwirth, G. (2020). Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika. Wiesbaden: Springer.
- Haas, E. (2021). Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Hohengehren: Schneider.

- Kober, K. & Kress, V. (2021). Erfahrung schlägt Belehrung. Ein Seminarkonzept zur Ausbildung beruflicher Kompetenzen angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 1/2021. Hohengehren: Schneider.
- Kress, V. & Sossalla, K. (2009). Neue Wege bei der Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren. In: PÄDAGOGIK Heft 9/2009. Beltz. S. 30–35
- Landesamt für Schule und Bildung (2022). Angebote für Mentoren. Informationen zur Fortbildung für Mentoren.
[https://www.lehrerbildung.sachsen.de/23585.htm#:~:text=Mentoren%20werden%20so%20wohl%20in%20den,t%C3%A4glichen\)%20Arbeit%20an%20den%20Schulen](https://www.lehrerbildung.sachsen.de/23585.htm#:~:text=Mentoren%20werden%20so%20wohl%20in%20den,t%C3%A4glichen)%20Arbeit%20an%20den%20Schulen).
(zuletzt abgerufen am 26.07.2022)
- Lipowski, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. (15–56) In: Groot-Wilken, B. & Koerber, R. (Hrsg.). Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv Publikation.
- Radtko, F. O. (1996). Wissen und Können: die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske+Budrich.
- Richter et al. (2013). Wie sich unterschiedliche Mentoring-Ansätze auf die Entwicklung von angehenden Lehrkräften in den ersten Jahren der Praxis auswirken. In: Lehre und Lehrerbildung Bd. 36. S. 166–177. (abgerufen unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1300126>)
- Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor



Dr. Volker Kress

Abgeordneter Lehrer im Hochschuldienst am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden

E-Mail: volker.kress@tu-dresden.de